

Trembl, Alfred K.; Schliewert, Hans-Jürgen; Vöth-Szusdzara, Roswith; Glück, Gerhard

Latente Lernprozesse

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 133-145. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Trembl, Alfred K.; Schliewert, Hans-Jürgen; Vöth-Szusdzara, Roswith; Glück, Gerhard: Latente Lernprozesse - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 133-145 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-229392 - DOI: 10.25656/01:22939*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229392>

<https://doi.org/10.25656/01:22939>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Latente Lernprozesse

Zur pädagogischen und politischen Relevanz latenter Lernprozesse (ALFRED K. TREML)

In der pädagogischen Tradition sind latente Lernprozesse nicht unbekannt und erscheinen unter einer Vielzahl von Begriffen: „funktionale Erziehung“, „unbeabsichtigte Erziehung“, „Sozialisation“, „extensionale Erziehung“, „natürliches Lernen“, „Prägung“, „Formung“, „informelle Bildung“, „mitgängiges Lernen“, „inzidentelles Lernen“ usw. – das ist nur eine kleine Auswahl solcher Begriffe, in denen das Wissen über latentes Lernen aufbewahrt ist. Zweierlei fällt auf, wenn man diese Tradition betrachtet:

(1) Trotz der vielen mehr oder weniger synonymen Begriffe, die es für die Sache gibt, handelt es sich bei ihr letztlich um ein schlecht gepflegtes Problemfeld. Latente Lernprozesse liegen am Rande des Interesses der Pädagogik; im Vergleich dazu sind die manifesten Lernprozesse geradezu übererforscht. Es dürfte bezeichnend für diesen Sachverhalt sein, daß wir einen Fachterminus für das theoretische Nachdenken über manifeste Lehr- und Lernprozesse besitzen – nämlich „Didaktik“ –, nicht aber einen für die Theorie des latenten Lernens¹.

(2) Das Interesse der Pädagogik an den latent ablaufenden Lernprozessen ist weitgehend *technisch* motiviert. Die diesbezüglichen Argumentationen ähneln sich in ihrer Grundstruktur und lassen sich wie folgt zusammenfassen: Lernen als ein Grundmodus des Menschseins ereignet sich immer in einem Feld von manifesten *und* latenten Lernprozessen; man kann sich wohl ein latentes Lernen ohne ein manifestes vorstellen, aber nicht umgekehrt; es gibt kein ausschließlich intentionales, manifestes Lernen, ohne daß nicht immer schon und gleichzeitig dazu auch latente Lernprozesse ablaufen. Jede Erziehung (verstanden als absichtsvolle Belehrung, als Unterricht oder Unterweisung), die ihre gleichzeitig ablaufenden latenten Erziehungsfunktionen übersieht, läuft Gefahr, vergeblich zu sein, weil die dysfunktionalen latenten Wirkungen des Erziehungsprozesses dessen manifeste Intentionalität neutralisieren. Manifeste Intentionen und latente Funktionen von Erziehungsprozessen können gleichsinnig, aber auch gegenläufig sein. Solange der Erzieher diese *beiden* Erziehungsströme nicht kennt, läuft er Gefahr, Sisyphos zu sein, ohne es zu ahnen: Vordergründig hehre Ziele anstrebbend, verhindert er diese vielleicht gerade dadurch, daß er nur die manifesten Lernprozesse beachtet, während hinter seinem Rücken die eigentlich entscheidenden (dysfunktionalen) Lernprozesse latent und ungehindert ablaufen. Eindringlich weisen die wenigen Pädagogen, die sich explizit dieses Problems angenommen haben, immer wieder darauf hin, daß die latenten Lernprozesse im Vergleich zu den manifesten vermutlich einen – quantitativ und qualitativ gesehen – *weitaus stärkeren Einfluß* ausüben als die manifesten Erziehungseinwirkungen. Um so unverständlicher ist es, wie wenig und höchst unzureichend sie Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Erforschung waren und sind (vgl. zu dieser Argumentation KRIECK 1922; SCHNEIDER 1953; BREZINKA 1957; GEISLER 1973, S. 11 ff.).

Diese Argumentation ist deshalb technischer Art, weil sie latente Lernprozesse nur als rationalisierungsbedürftiges Abfallprodukt manifesten Lehr-Lernprozesse interpretiert

1 Der Vorschlag BERNFELDS (1967, S. 27) den Begriff „Institutik“ zu verwenden, blieb meines Wissens folgenlos. Der seit den siebziger Jahren bei uns gängige Sozialisationsbegriff umfaßt in der Regel auch die manifesten Lernprozesse (vgl. WALTER 1973, 1975). Damit sind solche Lernprozesse gemeint, die den daran unmittelbar Beteiligten als solche transparent sind; sie werden häufig am Indikator des manifesten *Lehrens* bestimmt.

und damit auf gegebene Ziele und gegebene Situationen bezogen und beschränkt bleibt. „Funktionale Erziehung“ („heimlicher Lehrplan“) ist, von daher gesehen, die noch nicht rationalisierte Nebenwirkung der „intentionalen Erziehung“ (des „offiziellen Lehrplans“) (vgl. KÜNZEL 1977; ZINNECKER 1975). In Wirklichkeit ist latentes Lernen aber nicht auf die Schule beschränkt. Eine wie auch immer vonstatten gehende pädagogische Rationalisierung latenter Lernprozesse kann deshalb nicht auf vorgegebene Ziele in vorgegebenen Situationen beschränkt bleiben, sondern muß sich selbst als ein Akt praktischer Vernunft legitimieren. Aus diesem Grunde sind auch sozialisationstheoretische Ansätze wenig hilfreich, weil sie im Begriff der „Sozialisation“ wohl manifestes und latentes Lernen berücksichtigen, gleichzeitig aber beides zur Funktion gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse naturalisieren und neutralisieren (vgl. WALTER 1973, 1975). Die jeweilige Grenze zwischen latentem und manifestem Lernen spielt sich im Rahmen des sozialisationstheoretischen Paradigmas als Folge eines sozial-evolutionären Ausdifferenzierungsprozesses mehr oder weniger quasi-natürlich ein und kann durch Erziehung nicht verändert werden (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979). Wenn latente Lernprozesse dagegen zum Gegenstand einer *Erziehungstheorie* werden, dann geht die Frage nach der praktischen Vernunft schon vorgängig in die Konstitution des Themas ein, denn latente Lernprozesse werden erst im Lichte einer Theorie zum Problem, die die *pädagogische Relevanz* auf dem Hintergrund ihrer *politischen Relevanz* bestimmt. – Die politische Relevanz latenter Lernprozesse kann nicht unabhängig von der historischen gesellschaftlichen Situation der Gegenwart bestimmt werden.

Im Vergleich zu früheren historischen Entwicklungsphasen ist unsere Gegenwart durch einen qualitativen Sprung in der Evolution, durch eine singular neue Lage, gekennzeichnet. Die Bedrohung durch das militärische, insbesondere nukleare Vernichtungspotential und durch die angehäuften ökologischen Neben- und Folgeprobleme einer globalen Industrialisierung hat einen Schwellenwert überschritten, der partikulare (individuelle, lokale) Überlebensprobleme in allgemeine (kollektive, planetare) Überlebensprobleme überführt, die alles Leben auf dieser Erde schlechthin bedrohen. Gesellschaftliche Subsysteme, deren Funktion die Abarbeitung gesellschaftlich erzeugter Probleme ist, können so schnell gar nicht mehr wachsen und ausdifferenziert werden, wie es der Problemdruck notwendig macht. Exponentielle Wachstumskurven sind, von daher gesehen, in erster Linie Ausdruck einer bedrohlich zunehmenden *Knappheit an Zeit*. Aber auch die natürlichen (sachlichen) Ressourcen werden knapp. Dieser Knappheit an sachlichen und zeitlichen Ressourcen steht im Sozialbereich ein Reichtum an Menschen gegenüber. Die Gegenläufigkeit dieser Wachstumskurven droht den Bestand des Lebens auf dieser Erde, zumindest in uns vertrauten Formen, in irreversibler Weise zu schädigen, wenn nicht gar in Frage zu stellen.

Das Erziehungssystem scheint das Schicksal anderer gesellschaftlicher Subsysteme zu teilen, die als Folge des erhöhten Planungsbedarfs des politischen Krisenmanagements institutionalisiert wurden. Darauf bedacht, gesellschaftlich erzeugte Probleme pädagogisch abzuarbeiten, ohne je den ständigen Reformdruck angemessen befriedigen zu können, läuft es Gefahr, seine grundlegende Systemerhaltungsleistung – die Reproduktion des sozialen Systems durch Vermittlung der dafür notwendigen Lernprozesse – nicht mehr erfüllen zu können. Genauer gesagt: Während sich das Erziehungssystem immer noch am Optimierungskriterium sozialer Evolution, nämlich an der Vermehrungsüberlegenheit gegenüber konkurrierenden Systemen durch Perfektionierung von Leistungsbereitschaft und Lernfähigkeit ausrichtet (vgl. dazu den Abschnitt von VATH-SZUSDZIARA), droht gerade dadurch der Verlust der grundlegenden Voraussetzung allen Lernens, nämlich der *Überlebensfähigkeit der Menschheit* (vgl. MARKL 1980; TREML 1980b). Wenn die These richtig ist, daß unser traditionelles Lernen im und durch das Erziehungssystem im Funktionskreis potentieller Problemlöseprozesse angesiedelt und damit Ausdruck einer technischen Vernunft ist, dann kann die Alternative nur heißen, stattdessen ein

Lernen zu innovieren, das bei der Problembestimmung beginnt. Weil die Gefahr besteht, auch die Problemfindung als Problemlöseprozeß zu definieren und damit technologisch anzugehen (wodurch die Problemformulierung wiederum nur Ausdruck eines technischen Fortschritts wäre und keinesfalls dessen Kritik), muß hinter die traditionelle Ausdifferenzierung von latentem und manifestem Lernen zurückgegangen werden, ist diese doch gerade Ausdruck und Ergebnis jenes Evolutionsprozesses, der traditionelle Relevanzen und Probleme konstituiert. Die lebensbedrohenden Neben- und Folgeprobleme unseres wissenschaftlich-technischen Fortschritts entstanden schließlich trotz ständig zunehmender Zahl manifester Lernprozesse. Die Hoffnung, durch eine Perfektionierung dieser ausdifferenzierten Lernprozesse die steigende Weltkomplexität wieder in den Griff zu bekommen, ist deshalb illusionär. Von daher sind Reformmaßnahmen des Erziehungssystems im Funktionskreis technischer Vernunft selbst defizitär. Die Anstrengungen der technischen Vernunft, über geplante manifeste Lernprozesse die gesellschaftlichen Bezugsprobleme lösen zu wollen, greifen solange zu kurz, wie sie nicht durch eine Anstrengung der praktischen Vernunft ergänzt werden, die auch jene latenten Lernprozesse berücksichtigt, die für die Entstehung und Abarbeitung der globalen ökologischen und ökonomischen Überlebenskrise letztlich verantwortlich sind.

Die Vermutung, daß es vor allem latente Lernprozesse sind, die jene für unser Gesellschaftssystem konstitutiven Strukturen vermitteln und damit einen spezifischen Fortschritt „blind“ und „bewußtlos“ reproduzieren, wird verständlich, wenn man sich die Funktion von Latenz vor Augen hält. Jene Strukturentscheidungen des Gesellschaftssystems, die die Lösungsmöglichkeiten fundamentaler Probleme festlegen, werden durch Latenz gegen Kritik und Veränderung geschützt: „nur Latenz schützt Strukturen mühelos vor Reformen und Revolutionen“ (LUHMANN 1971, S. 91; vgl. LUHMANN 1972, S. 41, passim). Anders gesagt: Latenz konstituiert manifeste Relevanz, in dem sie systemkonstitutive Strukturen vor dem Bewußtsein ihrer Kontingenz bewahrt. Gleichzeitig entlastet sie lernpsychologisch vor Überforderung angesichts der hohen Komplexität ausdifferenzierter Systeme. Deshalb ist Latenz, anthropologisch und systemtheoretisch gesehen, unbedingt notwendig.

Die Ausdifferenzierung von latentem und manifestem Lernen ist nicht mehr revidierbar. Die Schwierigkeiten liegen damit auf der Hand: (1) Es kann nicht einfach darum gehen, latentes Lernen in manifestes zu überführen; vielmehr kann Pädagogik nur versuchen, auf eine neue Grenzziehung zwischen latenten und manifesten Lernprozessen hinzuwirken. Es ist dazu unumgänglich, wenigstens vorübergehend auf die Entlastungsfunktion eingespielter Latenzen zu verzichten und selektiv latente Kontingenzen kritisch zu diskutieren. (2) Weil latentes Lernen die Lösung der von ihm selbst erzeugten Probleme ermöglicht und gleichzeitig begrenzt, scheint eine andere Grenzziehung zwischen latentem und manifestem Lernen Folge und Grund, Ursache und Wirkung alternativer Lernstrukturen zu sein. Zumindest partielle Überführung von Latenz in das Bewußtsein ihrer Kontingenz ist Voraussetzung und Ziel eines innovativen Lernens.

Die Erforschung latenter Lernprozesse und damit auch die Erforschung von Wegen, die aus diesen zirkulären Konstitutionsproblemen herausführen, ist die große Zukunftsaufgabe der Pädagogik als Wissenschaft. Das selektive Forschungsinteresse der pädagogischen Forschung an *didaktischen* Fragen ist reflexiv und kritisch in Frage zu stellen. Aber weder zur Rekonstruktion noch zur Bewertung von latenten Lernprozessen können wir auf ein brauchbares Forschungsparadigma zurückgreifen. Eine allgemeine und kritische Erziehungstheorie, die das latente Lernen zu rekonstruieren und zu bewerten erlaubt, ist Desiderat (s. als einen ersten Ansatz TREML 1980 a).

Eine Erziehungstheorie, die sowohl die manifesten als auch die latenten Lernprozesse zum Gegenstand machen will, muß hinter jene quasi-transzendentalen Begriffsschemata zurückgehen, die sich in den letzten 200 Jahren in der Pädagogik eingebürgert haben und ihren Gegenstandsbereich einerseits adjunktiv einteilen in: „educatio“ und „instructio“, in „funktionale“ und „intentionale Erziehung“, in „Erziehung“ und „Sozialisation“

u.a.m., andererseits aber das Eigentliche von Erziehung einseitig im didaktisch beeinflussbaren Teil des manifesten Lehrens und Lernens sahen. Statt dessen muß ein weiter Erziehungsbegriff reformuliert werden, der diese Ausdifferenzierungsformen integriert, ohne ihren analytischen Wert zu neutralisieren, gleichzeitig aber jegliche kontingente Entwicklung von individuellen Entwicklungsprozessen umfaßt – und damit jegliche Art von Lernen schlechthin. Als Erziehungssubjekt fungieren Strukturen; die zugrunde liegende Uniformitätsannahme lautet: *Strukturen erziehen*. Der nicht unproblematische Strukturbegriff wird in Anlehnung an Vorarbeiten von LUHMANN mit Hilfe eines zweidimensionalen Koordinatensystems als ein System von Ein- und Ausschließungen in sachlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht bestimmt:

	Sachbereich (sachl. u. natürl. Erfah- rungen)	Zeitbereich (zeitl. u. organisatorische Erfahrungen)	Sozialbereich (so- ziale u. psychische Erfahrungen)
Einschließungen	1	3	5
Ausschließungen	2	4	6

Tab. 1: Die Struktur der Struktur des Erziehungssubjekts

Die drei senkrechten Spalten umfassen nicht sich gegenseitig ausschließende (alternative), sondern konstitutive Bestandteile jedes Erziehungsprozesses; gleichwohl lassen sich im konkreten Erziehungsvorgang durchaus Schwerpunkte rekonstruieren. Mit diesem weiten Erziehungssubjekt werden solche Erziehungstheorien, die den Schwerpunkt einseitig auf nur einen dieser drei Bereiche legen (etwa inhaltsorientierte Bildungstheorien oder interaktions- oder kommunikationstheoretische Paradigmata) als zu eng und monistisch kritisiert und ausgeweitet. Wichtig ist die auf den ersten Blick etwas merkwürdige Bestimmung des Zeitbereichs als „Organisation“, verstanden als die systematische Zerstückelung von Zeit mittels konventioneller Regeln. – In der Waagerechten gewinnt in bezug auf latente Lernprozesse der Ausschließungsbereich an Bedeutung, denn es wird unterstellt, daß vor allem durch Ausschließungen latent erzogen wird. Latente Erziehung ereignet sich in erster Linie gerade durch dasjenige, was *systematisch ausgeschlossen* wird. Im übrigen wird die These von den erziehenden Strukturen nur verständlich, wenn sie auf dem Hintergrund einer strukturellen Isomorphie zwischen einer (erziehenden) objektiven Struktur und einer (erziehbaren) subjektiven Struktur interpretiert wird (vgl. OERTER / DREHER / DREHER 1977).

Der folgende Abschnitt von SCHLIEWERT kann als eine Paraphrase und Konkretisierung der These interpretiert werden, daß *inhaltliche Ausschließungen* latent erziehen (Feld 2 von Tab. 1). Als Beispiel wird die systematisch verzerrte und unvollständige Thematisierung des Themas „Streik“ im Schulunterricht untersucht (rekonstruiert anhand seiner Einschließung im Medium Schulbuch). Die Hypothese lautet: Durch spezifische inhaltliche Ausschließungen – SCHLIEWERT unterscheidet „ideologische Darstellungen“, „Verkürzungen“ und „Auslassungen“ – werden Schüler latent in einer Weise (ideologisch) erzogen, die strukturell isomorph ist mit der (ideologischen) Darstellungsform des Themas Streik im Schulunterricht. Gerade dieser Beitrag verdeutlicht die triviale Tatsache, daß angesichts der Fülle potentieller Lerninhalte nicht die formale Selektion (in latente und manifeste Inhalte) an sich zum Problem wird, sondern deren jeweilige inhaltliche Ausprägung.

VATH-SZUSDZIARA zeigt im daran anschließenden Abschnitt am Beispiel der Schule als Institution, wie organisatorische Strukturen (die ich im *Zeitbereich* angesiedelt habe) latent zur Leistungsideo-

gie erziehen (vgl. insbes. Feld 4 von Tab. 1). Das „institutionelle Curriculum“ erzieht dadurch, daß es alle inhaltlichen Erfahrungen in der Gegenwart der Schüler nur im Blick auf deren zukünftigen Verwertungszusammenhang funktionalisiert und damit relativiert. Inmitten der Vielfalt ständig wechselnder inhaltlicher Lernerfahrungen (Feld 3 von Tab. 1) bleibt nur jene – sich in der Organisationsstruktur der Schule widerspiegelnde – formale Funktion gleich, nämlich eine abstrakte und damit gesellschaftlich fungible Leistung zu erbringen. So kommt es, daß trotz konträrer Ansichten beide am Unterricht unmittelbar beteiligten Parteien Recht haben – allerdings ohne den wahren Grund zu ahnen: die Schüler, wenn sie (mit SENECA) wissen, daß man nicht für das Leben, sondern für die Schule lernt – und die Lehrer, wenn sie die Dignität ihres Tuns mit dem Hinweis legitimieren, daß man nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt.

Der letzte Abschnitt von GLÜCK geht der Frage nach, wie im Rahmen einer spezifischen sexuellen Sozialisation latent erzogen wird. Ein Schwerpunkt dieser Ausführungen liegt im *Sozialbereich*. Sie veranschaulichen damit die erzieherische Relevanz von Ausschließungen im Sozialbereich (Feld 6 von Tab. 1): Bestimmte soziale Erfahrungen – nämlich das Erleben gemeinsamer (auch genitaler) Sexualität – werden in der Jugend gesellschaftlich ausgeschlossen und durch Surrogaterfahrungen (Erfahrungen von Erfahrungen anderer) vermittelt oder aber in die Illegalität bzw. Subkultur abgedrängt. Kollektive und individuelle latente Lernprozesse sind Ursache und Folge dieser repressiven Sexualerziehung, die „ein defizitäres Bewußtsein im Bereich der Sexualität“ (GLÜCK) mit allen Konsequenzen für das Individuum und die Gesellschaft zur Folge hat. Nebenbei bemerkt, läßt sich von daher die Crux aller (schulischen) Sexualerziehung auf den Nenner bringen: Sie ist der Versuch, die Folgen organisierter Ausschließungen im Sozialbereich durch organisierte Ausschließungen von Ausschließungen (d.h. Wieder-Einschließungen) im Sachbereich zu kompensieren – während im Zeitbereich auf später vertröstet (und sublimiert) wird.

Wie erziehen inhaltliche Ausschließungen im Unterricht? Eine Erörterung am Beispiel des Themas „Streik“ (HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT)

Im folgenden soll im ausgrenzbaren Bereich des Lernens in der Schule am Medium des Schulbuchs der Frage nachgegangen werden, was die Bevölkerung der Bundesrepublik als zum überwiegenden Teil unmittelbar Betroffene über Streik und Aussperrung lernt oder auch nicht lernt. Meine These ist, daß die entscheidenden Grundhaltungen und Einstellungen zum Streik in der Schule nicht manifest, sondern latent vermittelt werden, d.h. durch inhaltliche Ausschließungen auf der Sachebene für die unmittelbar beteiligten Lehr- und Lernsubjekte zum Zeitpunkt der Vermittlung nicht wahrnehmbar, wobei eine spätere Rekonstruktion und Abarbeitung dieser Lernprozesse jedoch für prinzipiell möglich gehalten wird.

Den Zugang über das Medium Schulbuch habe ich gewählt, da es großen Einfluß auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Fächern Geschichte, Sozialkunde/Politik und Deutsch ausübt. Aufgrund der Stofffülle dieser Fächer und aus mannigfachen Gründen unzureichender eigener Fachkompetenz sehen sich viele Lehrer gezwungen, sich bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung der Führung eines Lehrbuchs anzuvertrauen. Das Schulbuch stellt nicht nur Lehrern wie Schülern die gleichen didaktisch und methodisch aufbereiteten Informationen zur Verfügung, sondern es vermittelt darüber hinaus Verhaltensweisen, Einstellungen, Wert- und Normenorientierungen einer bestimmten Gesellschaft.

Anhand einiger ausgewählter Beispiele soll dargestellt werden, ob und welche sachlichen Ausschließungen (ideologische Verschleierungen, Verkürzungen und inhaltliche Auslassungen) in Schulbüchern der Bereiche Geschichte, Sozialkunde/Politik und Deutsch zum Thema ‚Arbeitskampf‘ aufzufinden sind und ob sie Rückschlüsse auf partikuläre Interessen derjenigen gesellschaftlichen Gruppen und Mächte zulassen, deren Einfluß sich in den Schulbuchtexten niedergeschlagen hat. Die Grundlage bildet eine repräsentative Untersu-

chung von 174 Schulbüchern bzw. Schulbuchreihen für den Bereich der Sekundarstufe I (SCHLIEWERT 1977). Ideologie meint hierbei „eine gesellschaftliche Rechtfertigungslehre. Ideologische Urteile wollen soziale Gegebenheiten absichern, legitimieren, aufwerten. Sie sind von konservierender Natur“ (HOFMANN 1971, S. 54). Ergänzend wurden autorisierte Erklärungen solcher gesellschaftlicher Gruppen herangezogen, in denen diese konkret zur Behandlung des Themas „Streik“ in Schulbuch und Unterricht Stellung beziehen.

Im Mittelpunkt steht das Kampfmittel „Streik“, worunter verstanden wird „eine gemeinsame und planmäßig durchgeführte Arbeitseinstellung einer größeren Anzahl Arbeitnehmer zu einem Kampfszweck mit dem Willen zur Fortsetzung der Arbeit nach Erreichung des Kampfzieles oder Beendigung des Arbeitskampfes“ (HUECK / NIPPERDEY 1957, S. 610). Diese Definition schließt einerseits den politischen und den spontanen Streik ein und andererseits die wie auch immer gearteten Widerstandsaktionen einzelner Arbeitnehmer aus. – Die folgende Dreiteilung von knapp und generalisierend beschriebenen Schulbuchinhalten stellt ein grobes Raster dar, dessen Übergänge fließend sind:

(1) *Ideologische Darstellungen:* (a) Die soziale Not und das Elend der Arbeitnehmer im 19. Jahrhundert, die sog. „Soziale Frage“, sowie ihre gesellschaftliche und politische Rechtlosigkeit werden oftmals moralisch wertend beschrieben und auf individuelle Unzulänglichkeiten zurückgeführt. (b) In starkem Maß stellen die Schulbücher auf das die sozialen Beziehungen ordnende Rechtsinstitut des Tarifvertrags ab, dessen Vorteile allerdings lediglich für die Arbeitnehmerseite gesehen werden. (c) Dem öffentlichen Sprachgebrauch entsprechend, werden die beiden großen Kontrahenten auf dem sozial- und tarifpolitischen Sektor – die Arbeitgeber und ihre Verbände sowie die Gewerkschaften als Vertretung der Arbeitnehmer – durchgängig mit der irreführenden Bezeichnung „Sozial-“ oder „Tarifpartner“ belegt; irreführend deshalb, weil die Bezeichnung „Partner“ gleichstarke und gleichberechtigte Parteien suggeriert und die divergierenden Interessenlagen zwischen Arbeitnehmern und -gebern negiert. (d) Zum Teil unter Hinweis auf ihre Mitgliederzahlen werden die Gewerkschaften mit dem Attribut der Stärke und des Einflußreichtums versehen und als Machtfaktor im Staat deklariert. (e) Auf der Basis der Gleichung: Kapitalistische Wirtschaftsordnung = Demokratie, stellen die Schulbücher das Streikrecht als demokratisches Grundrecht in den freien Ländern des Westens gegenüber den Streikverboten in den sozialistischen Staaten heraus. (f) Gleichzeitig binden sie die konkrete Anwendung des Streikrechts jedoch an die übergeordneten Prinzipien des Gemeinwohls und der Bewahrung des Arbeitsfriedens. (g) Eng verknüpft mit dem vorgeblichen Gemeinwohl sind die häufigen Hinweise auf negative und schädliche Auswirkungen eines Streiks auf die Volkswirtschaft. (h) Die beiden Kampfmittel Streik und Aussperrung werden in den Schulbuchtexten formal gleichgestellt; übersehen wird hierbei, daß durch das in langen Kämpfen der Arbeiterbewegung errungene Koalitions- und Streikrecht der Arbeitnehmer erst ein relatives Gleichgewicht zur Macht der Arbeitgeber geschaffen worden ist, das durch die Zulässigkeit der Aussperrung wiederum zugunsten der Arbeitgeber verschoben wird.

(2) *Verkürzungen:* (a) Bei der Behandlung der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts werden die Lösungsbemühungen der am englischen Vorbild orientierten gewerkschaftlichen Zusammenschlüsse lobend erwähnt, wobei als Ziel jedoch allgemein die Integration der Arbeiter in das gesellschaftliche und politische System der damaligen Zeit gesehen wird. (b) Die Aufgaben der Arbeitgeberverbände erscheinen beschränkt auf ihre Position als Partei bei Tarifverhandlungen und -auseinandersetzungen zur Abwehr gewerkschaftlicher Forderungen. (c) Positive Erwähnung findet der (nach dem Kriterium des Adressaten) politische Streik zur Verteidigung demokratischer Rechte oder des demokratischen Staatswesens, insbesondere in historischer Sicht, wozu der Generalstreik anläßlich des KAPP-Putsches als Beleg dient. Ansonsten erteilen die Schulbücher dem politischen Streik, wobei das Kampfziel oder mögliche Gegenstände der Auseinandersetzung im Dunkel bleiben, eine klare Absage. So unterbleiben auch alle Hinweise auf die emanzipatorischen, gesellschafts- und systemverändernden Elemente des Streiks, die ihm seine eigentümliche Sprengkraft und Explosivität verleihen.

(3) *Auslassungen:* (a) Der Streik als kollektive Arbeitsverweigerung ist entgegen vielfachen Schulbuchdarstellungen kein Kind des Industriezeitalters, sondern läßt sich über die sozialen Auseinandersetzungen des Mittelalters bis ins Altertum zurückverfolgen (1155 v. Chr. Streik der

Nekropolenarbeiter bei Theben/Ägypten; 1329 erster Streik in Deutschland durch die Breslauer Gürtlergesellen). (b) Die Interessenidentität von Staat und Unternehmertum, die u. a. in Koalitionsverboten für die Arbeitnehmer und staatlichen Verfolgungen ihren Ausdruck fand, und die durch sie begünstigten Kampfmaßnahmen der Unternehmer gegen gewerkschaftliche Zusammenschlüsse und Kampfmaßnahmen werden, wenn überhaupt, nur beiläufig erwähnt. Die permanenten Angriffe gegen Arbeitnehmerkoalitionen durch Staatsmacht und Unternehmertum, die bis in die Weimarer Republik reichen, werden nicht berücksichtigt. Gleiches gilt für die großen sozialen Auseinandersetzungen um die Jahrhundertwende. (c) Vielfach wird die Streikarmut in der Bundesrepublik der Streikhäufigkeit in anderen westeuropäischen Ländern gegenübergestellt. Gründe für die geringere Zahl an Streiks – wie die für die BRD typische rechtliche Normierung oder die systemkonforme Politik der Gewerkschaften – sucht man jedoch ebenso vergebens wie Gründe für die große Zahl von Streiks in anderen Ländern. Vielfach werden in den Schulbuchtexten Zahlen von „verlorenen Arbeitstagen“ genannt; hierbei würde sich ein noch günstigeres Bild für die Bundesrepublik ergeben, wenn zwischen Verlusten, die auf Streiks, und solchen, die auf Aussperrungen zurückzuführen sind, unterschieden würde. Eine solche Differenzierung nehmen jedoch nicht einmal die amtlichen Arbeitskampfstatistiken vor, so daß die Verluste an Arbeitstagen sowohl dort wie in den Schulbüchern in erster Linie als Folge von Streiks erscheinen. (d) Als einziges Kampfmittel der Arbeitgeber wird die Aussperrung benannt, d.h. die „auf einem Entschluß der Arbeitgeberseite beruhende, von einem einzelnen oder einer Mehrheit von Arbeitgebern vorgenommene Ausschließung einer Mehrheit von Arbeitnehmern von der Arbeit unter Verweigerung der Lohnzahlung“ (ARENDT 1976). Sie erscheint in den Schulbüchern lediglich als Reflex auf Kampfmaßnahmen der Arbeitnehmer, die Angriffsaussperrung gerät nicht in das Blickfeld. (e) Hinweise auf Zahl und Ausmaß von Aussperrungen sucht man vergebens; hierbei würde nämlich deutlich, daß die Bundesrepublik das einzige westeuropäische Land ist, in dem die Aussperrung als kollektives Kampfmittel sowohl aufgrund ihrer Häufigkeit als auch der Zahl der ausgesperrten Arbeitnehmer und der verlorenen Arbeitstage große Bedeutung hat. Gleichzeitig träte ein deutliches Ungleichgewicht zwischen Streik und Aussperrung zutage: „Im Durchschnitt waren in der BRD rund dreimal soviele Lohnabhängige von einer Aussperrung betroffen wie von einem Streik. Bei den Relationen der Ausfalltage sind die Beziehungen gleicher Art. Jedem Streikausfalltag entsprechen im Durchschnitt ihrer Häufigkeit 3, 4 Ausfalltage je durchschnittlicher Aussperrung“ (KALBITZ 1972, S. 229).

In den letzten Jahren ist der Arbeitskampf – d.h. Streik *und* Aussperrung – im Zeichen zunehmender und sich verschärfender Auseinandersetzungen auf dem wirtschaftlichen und sozialen Sektor mehr und mehr in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses getreten. Durch die in den Schulbüchern vorgefundene Reduzierung des Themas „Streik“ auf Differenzen über Lohnfragen und Arbeitsbedingungen bleibt der den sozialen Auseinandersetzungen zugrunde liegende Interessenwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit im Schulunterricht außerhalb des Blickfeldes; gleichzeitig geht die dem Streik innewohnende politische Dimension verloren.

Es überwiegen affirmative Darstellungen, die sich an den Kategorien der sozialen Harmonie und Partnerschaft sowie eines vorgeblichen Allgemeinwohls orientieren und gesellschaftliche Konflikte (insbesondere den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit) zu beschönigen oder zu negieren und somit die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Bundesrepublik zu rechtfertigen suchen – eine Tendenz, die durch die von VATH-SZUSDZIARA aufgezeigte Leistungsideologie noch verstärkt wird. Durch die häufig vorfindbare Fixierung auf arbeitsrechtliche Positionen, deren historische Bedingtheit und damit Veränderbarkeit nicht problematisiert werden, offenbaren die Schulbuchtexte ein statisches Gesellschaftsbild; gleichzeitig wird die eigene Position als objektiv dargestellt und einer rationalen Kritik entzogen.

Darstellungen dieser Art bewirken auf seiten der Schüler eine unreflektierte, negative Haltung gegenüber gesellschaftlichen Konflikten und deren Austragung in einem demokratischen Prozeß, da sie die historisch gewachsenen (und somit veränderbaren) Gesellschafts-, Wirtschafts- und Sozialstrukturen als natürliche, gerechte und auf

immanenten Sachgesetzmäßigkeiten beruhende, unabdingbare Ordnung erfahren. Durch die Ausklammerung bzw. die inhaltlichen Auslassungen und Verkürzungen sowie ideologischen Darstellungen von Streiks und anderer Konflikte aus der Arbeitswelt, die auf dem Interessenwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit basieren, tragen die Schulbücher neben den Vorbehalten und Vorurteilen in der veröffentlichten Meinung der Bundesrepublik gegenüber Streiks und anderen gewerkschaftlichen Kampfmaßnahmen latent zu Vorurteilsbildungen, verkürztem Halbwissen und negativen Einstellungen der Schüler, die zum überwiegenden Teil später selbst Arbeitnehmer sein werden, gegenüber den Gewerkschaften als Interessenvertretung der lohnabhängigen Arbeitnehmer bei. Dieses steht jedoch im Widerspruch zum Verfassungsauftrag der Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit, d.h. der „Fähigkeit des Staatsbürgers, seine Grundrechte in Anspruch zu nehmen“ (ROLOFF 1974, S. 21), was das Streikrecht als ein in Art. 9, Abs. 3, des Grundgesetzes verankertes, aus der Rechts- und Sozialordnung nicht mehr fortzudenkendes Grundrecht der Arbeitnehmer einschließt.

Des weiteren sei noch darauf hingewiesen, daß viele Lehrer aufgrund ihrer Mittelschichtsozialisation, ihrer (häufig) unzureichenden sozialwissenschaftlichen Ausbildung sowie ihres spezifischen Gesellschaftsbildes und Berufsverständnisses als Beamte, denen nach der herrschenden Rechtsauffassung das Streikrecht versagt ist, den Problemen der Arbeitswelt oftmals fremd gegenüberstehen. Sie beurteilen die Gewerkschaften in ihrer Rolle als Ordnungsfaktor zwar positiv und bejahen formaldemokratisch die Austragung von gesellschaftlichen Konflikten innerhalb eines systemimmanenten Spielraums, im konkreten Fall ist ihre Einstellung zum Streik jedoch eher geprägt von Skepsis und Kritik (vgl. LEHMANN 1974).

Inwieweit es nun gelingen kann, die latenten Lernprozesse zum Thema „Streik“ zugunsten bewußter und rational begründbarer, an den Interessen der Betroffenen, d.h. der Schüler als in der Regel später lohnabhängiger Arbeitnehmer, orientierter manifester Lernprozessen aufzulösen, kann nur angedeutet werden. Dieser Auflösungsprozeß stellt sich nicht nur als Frage pädagogischer Bemühungen und Theoriebildung dar, sondern dürfte in nicht unerheblichem Maß von politischem Durchsetzungsvermögen abhängen. Angesprochen sind hier weniger die offiziellen Lehrpläne und Curricula, sondern vielmehr der Problemkreis der kultusministeriellen Zulassungsverfahren von Schulbüchern.

Wie erziehen Schulstrukturen zur Leistungsideologie? (ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA)

(1) Leistungsideologie als Bereich des latenten Lernens in der Schule: Die Leistungsideologie stellt das gesellschaftliche Selbstverständnis der Verteilungsprozesse von sozialen Privilegien und Gratifikationen sowie der sozialen Struktur der Gesellschaft dar. Verteilungsprozesse und Verteilungsstrukturen dieser Gesellschaft sind durch soziale Ungleichheit geprägt. Insofern ist die Leistungsideologie auch als Rechtfertigungssystem sozialer Ungleichheit zu charakterisieren. Die Rechtfertigung geschieht dadurch, daß soziale Ungleichheit allein auf individuelle Ursachen zurückgeführt wird – nämlich individuelle Leistung – und daß eine Gleichheit der Chancen des Erwerbs sozialer Gratifikationen für alle Individuen einer Gesellschaft als gegeben unterstellt wird.

Es kann angenommen werden, (a) daß die Reproduktion der Leistungsideologie – als gesellschaftlich sehr bedeutsamer Legitimationstheorie – einen sehr wichtigen Bereich der

gesellschaftlich organisierten Sozialisation darstellt, wie sie zentral in der Schule geleistet wird, und (b) daß ein reibungsloses Funktionieren von Sozialisationsprozessen eine Latenz dieser Prozesse voraussetzt, d. h. einen quasi-automatischen Ablauf der Lernprozesse, der nicht oder kaum ins Bewußtsein der Beteiligten an diesem Lernprozeß tritt. *Allgemein* ist anzunehmen: Je relevanter Sozialisationsvorgänge für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung sind, desto eher laufen sie latent ab. *Konkret* für den hier bearbeiteten Bereich nehmen wir deshalb an: Die Sozialisation der Leistungsideologie stellt einen bedeutsamen Bereich latenten Lernens in der Schule dar.

(2) *Wie können Schulstrukturen latent erziehen?*: Als gesellschaftliche Institution ist die Schule darauf angelegt, den Ablauf der Lernprozesse, die für die Gesellschaft besonders relevant sind, zu garantieren. Die institutionell vorgegebenen Regelungen, die unabhängig von den Personen bestehen, die eine Schule gestalten, sind die Organisationsmerkmale der Schule oder die Schulstrukturen. Die Veranstaltung entsprechender Lernprozesse geschieht aufgrund strukturell vorgegebener Lernbedingungen, die von uns „institutionelles Curriculum“ genannt werden. Wie das offizielle Curriculum in bezug auf spezielle fachliche Lerninhalte, ist das institutionelle Curriculum gesellschaftlich geplant. Doch es betrifft wichtigere und allgemeinere Lernziele der Gesellschaft, grundlegende Sozialisationsvorgänge, welche latent ablaufen und die Intergration des Individuums in die gegebene Gesellschaft leisten sollen. Das institutionelle Curriculum der Schule ist für kurzfristige Eingriffe nicht zugänglich, sondern nur im Rahmen langfristiger gesellschaftlicher Wandlungen veränderbar. Phänomenologisch lassen sich die Wirkungen der wichtigsten institutionellen Merkmale wie folgt beschreiben (vgl. VÄTH-SZUSDZIARA 1976a):

(a) *Leistungsforderungen*: Als Ziel der Schule werden nicht Leben und Erfahrungen definiert, sondern Leisten. So wird Leistung als zentrale Anforderung der Schule verinnerlicht. (b) *Leistungsbewertungen*: Als Ziel schulischen Arbeitens werden nicht nützliche Produkte definiert, sondern Leistungsbewertungen in Konkurrenz zu anderen. So werden Leistungen als von außen bewertungsnotwendig sowie als zentraler Wert von Menschen und als wichtigste Unterscheidungsmöglichkeit von anderen vermittelt. (c) *Leistungsbelohnungen*: In der Schule gilt nicht die unmittelbare Erfahrung der Nützlichkeit der Arbeit als Belohnung, sondern der Erhalt von Zertifikaten (Noten und Schulabschlüsse), die sich gegen soziale Wertschätzung eintauschen lassen. So wird Leistung als Tauschgröße – getrennt vom Produkt der Arbeit – definiert und eine automatische Verknüpfung von individueller Leistung und schulischen Gratifikationen wird vorgespiegelt sowie als gerecht dargestellt. Damit soll auch die Ungleichheit schulischer Lernchancen und Zugangschancen zu sozialen Privilegien als gerecht erscheinen. (d) *Vorgespiegelte Strukturgleichheit von Schule und Gesellschaft*: Die Schule wird nicht als unabhängiger Lernort definiert, sondern als Teil der Gesellschaft, in der prinzipiell die gleichen sozialen Prozesse ablaufen wie in der Gesellschaft. So soll die wahrgenommene Realisierung des Leistungsprinzips in der Schule auch als charakteristisch für die gesellschaftlichen Verteilungsprozesse gelten. Auf diese Weise werden gleichzeitig schulische Ungleichheit und soziale Ungleichheit der Gesellschaft legitimiert.

(3) *Empirische Überprüfung der Bedeutung von Schulstrukturen für die Sozialisation der Leistungsideologie*: Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Untersuchung von „Sozialisations-effekten unterschiedlicher Schulformen“ (Universität Konstanz) wurden 1973 bei 3750 Schülern (9. und 10. Schuljahr) u. a. ihre Leistungsideologie (mit Fragebogen) erhoben und mit schulstrukturellen Dimensionen in Beziehung gesetzt; gleichzeitig wurden die Lehrer und Eltern der Schüler untersucht. In bezug auf die hier thematisierte Problemstellung lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen (s. VÄTH-SZUSDZIARA 1976a, 1976b, 1978):

(a) Die Leistungsideologie der Schüler – erhoben als wahrgenommene Stärke der Realisierung des Leistungs- und Chancengleichheitsprinzips in Schule und Gesellschaft – ist am Ende der

allgemeinbildenden Pflichtschulzeit relativ stark ausgeprägt: Die Institution Schule sozialisiert also mit Erfolg affirmative Interpretationsmuster der Gesellschaft. (b) Die institutionellen Merkmale der Schule für die Sozialisation der Leistungsideologie sind grundlegender Art, da so bedeutsame Strukturvarianten wie integriertes Schulsystem (Gesamtschulen) und dreigliedriges Schulsystem (Haupt-, Realschule, Gymnasium) keine Unterschiede im Ausmaß der Leistungsideologie bei den Schülern hervorbringen. (c) Das entscheidende Organisationsmerkmal der Institution Schule zur Reproduktion der Leistungsideologie ist die Leistungsdifferenzierung, welche die genannten Merkmale des institutionellen Curriculums kombiniert und sowohl im dreigliedrigen Schulsystem (dauernde Trennung der Schüler in drei Schulformen) als auch im integrierten Schulsystem (flexible Trennung der Schüler in Fachleistungskurse) besteht. Die Ausprägung der Leistungsideologie hängt zu einem wichtigen Teil vom strukturellen Schulmerkmal Leistungsdifferenzierung ab (und zwar unabhängig von den Schulsystemvarianten Gesamtschule und gegliedertes System): Je niedriger die Leistungsgruppe, der Schüler zugehören bzw. zugeteilt wurden, desto ausgeprägter ist die Leistungsideologie der Schüler. Das institutionelle Curriculum der Schule funktioniert dementsprechend so, daß der Legitimationsbedarf in bezug auf soziale Ungleichheit nicht nur generell gedeckt wird, sondern daß sozial benachteiligte Gruppen, bei denen ein höherer Legitimationsbedarf angenommen werden kann, auch stärker ausgeprägte Legitimationstheorien aufweisen. (d) Allerdings führt die partielle Aufhebung der Leistungsdifferenzierung im gemeinsamen Unterricht eines Altersjahrgangs der Gesamtschule zu einer Homogenisierung der Leistungsideologieausprägungen der Schüler unterschiedlicher Leistungsgruppen: Die Unterschiede sind dort nicht so stark wie im dreigliedrigen Schulsystem zwischen Schülern unterschiedlicher Schulformen. (e) Zum institutionellen Curriculum zur Reproduktion der Leistungsideologie gehört auch die vorstrukturierte Rolle der Lehrer, die sich durch eine ständige Kommentierung des schulischen Leistungsreglements in affirmativem Sinne beschreiben läßt. Das Funktionieren des institutionellen Curriculums läßt zwar einen Spielraum zur konkreten Ausfüllung der Lehrerrolle prinzipiell systemkonform definiert. Bei starken Abweichungen der Lehrer in Richtung progressiver politischer Anschauungen – wie sie 1973 in einigen Gesamtschulen vorzufinden waren – kann der Lehrereinfluß entgegengesetzt dem strukturellen Einfluß der Schulmerkmale wirksam werden: Auf der Basis einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung erziehen politisch kritische Lehrer auch entsprechend kritischere Schüler in bezug auf die Leistungsideologie. (f) Die Wirksamkeit des institutionellen Curriculums der Schule zur Sozialisation der Leistungsideologie basiert aber auch auf einer Schülerrolle, die durch eine begrenzte personale Autonomie gekennzeichnet ist. Latentes Lernen in der Schule produziert wohl generell eine entsprechende Schülerpersönlichkeit. Zeigen Schüler jedoch ein besonders hohes Ausmaß an Eigenständigkeit und sozialer Unabhängigkeit, funktioniert das institutionelle Curriculum nicht mehr reibungslos: Die Schüler stehen der Leistungsideologie kritischer gegenüber.

Latente Lernprozesse in der sexuellen Sozialisation (GERHARD GLÜCK)

Bei einer Befragung² von Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Großstädten am Niederrhein ergab sich, daß das Verhalten der Mitschüler weit mehr als das der Lehrer als ein Hindernis für ein offenes, alle beteiligendes Sprechen über Sexualität eingeschätzt wurde. Etwa drei Viertel der Befragten berichteten von häufigem Lachen von Mitschülern, Rededominanz anderer und Schwierigkeiten, die eigene Meinung über Sexualität in der Klasse zu sagen. So fördert die Enttabuisierung der Sexualität in den Massenmedien nur das Konsumieren und verstärkt die Isolation bezüglich sexueller Probleme durch neue (nur scheinbar freie und lediglich lustbezogene) Leistungsansprüche und Konkurrenzorientierung unter den Jugendlichen. Es sind vor allem latente Lernprozesse, die die Schüler bis zur Pubertät stark geprägt haben.

² Es handelt sich um eine Voruntersuchung (mit rund 200 Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren) zu einer für Nordrhein-Westfalen repräsentativen Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern, die zur Zeit von SCHLIEWERT und mir vorbereitet wird (zur Methodik und Stichprobe der Voruntersuchung vgl. GLÜCK 1981).

(a) Die traditionell repressive Sexualerziehung (vertreten noch von manchen Eltern und insbes. von der offiziellen katholischen Kirche (vgl. „Sexualpädagogik“ Heft 4/1979, S. 22–26) verbreitet Angst vor einer zu weitgehenden Information und Freigabe sexueller Kommunikation an die Jugendlichen. Ausschlüßungen (im Sinne des Paradigmas struktureller Erziehung) der Themen zur Lust- und Sozialfunktion der Sexualität im Unterricht sind die Folge.

(b) Wirkungen von Personen sind vermutlich stärker als die von unpersönlichen Medien (z. B. Fernsehen, Schallplatten, Schulbüchern, Zeitschriften) ausgehenden Einflußprozesse. Wenn Jugendliche täglich etwa eine Stunde Radio Luxemburg hören, dann hat das in den Schlägern vermittelte Bild von „Liebe“ auch nachweisbar einen Einfluß auf die Vorstellungen, Bedürfnisse und Erwartungen Jugendlicher. METZ (1980) hat die Inhalte von 135 Top-Schlagern der letzten drei Jahre daraufhin untersucht und bei geringen Tendenzen zu einer Aufhebung der herkömmlichen Stereotypen (z. B. durch Gefühlsbetonung beim Mann und nach Freiheit strebender Frau) die emanzipationsfeindliche und repressive Funktion der vorwiegend romantischen Liebeshematik herausgestellt: Für die Frau ist die körperliche Attraktivität von größter Bedeutung, für den Mann dagegen Mut und Kraft. Da nur die vom Publikum gewünschten Schlager auf die Top-Liste kommen, kann hier – wie auch bei anderen kommerziellen Massenmedien – ein wechselseitiger Konformismus von Rezipient und Redaktionsauswahl als latent wirksam angenommen werden (vgl. dazu SCHULZE 1977, S. 158 ff.; SACHER 1977).

(c) Auf ähnliche Weise beeinflussen die Star-Berichte in den Jugendzeitschriften (u. a. durch die „Steckbrief“-Karten) Inhalt und Form der Selbstdarstellung von Jugendlichen. Sie geben das Muster, nach dem vor allem Mädchen über sich berichten, wobei sie – wie schon bei den Schlägern – die körperlichen Qualitäten besonders herausstellen in der Annahme, daß der gewünschte (Brief-)Partner sie danach zuerst beurteilen wird. Dies zeigte eine Auswertung von Zuschriften auf das Kontaktangebot eines 14jährigen Jungen in „Bravo“ (DÖRSCHEL/FISCHER 1980).

(d) Schließlich engen auch Schulbücher durch Ausschlüssen und einseitige Darstellungen die Vorstellungswelt von Schülern – und Lehrern! – ein, wie HENKE (1976) das für die Berufsrollendifferenzierung in den Sachbüchern für die Grundschule festgestellt hat: In den höheren Berufen treten vorwiegend Männer auf; das Problem der „ungleichen Beteiligung der Frau wird nirgendwo problematisiert“ (S. 147).

Diese Beispiele zeigen, wie über mehrere Sozialisationsinstanzen die – nach dem Erkenntnisstand der Sexualforschung mögliche – Information und soziale Erfahrung für Jugendliche so beschränkt wird, daß ein defizitäres Bewußtsein im Bereich der Sexualität zwangsläufig entsteht. Seine Hauptmerkmale (die sich aus einer Faktorenanalyse bei der erwähnten Befragung Jugendlicher ergeben) sind die folgenden Denkmuster: Geschlechtsrollenstereotypen (Annahme naturgegebener Unterschiede zwischen Mann und Frau) und Sexismus (Annahme der Überlegenheit des Mannes über die Frau); Ambivalenz bezüglich körperlicher Lust auch als Enttäuschungs-Verdrängungssyndrom zu bezeichnen; Angst-, Treueforderungs-, Besitz- und Bestrafungssyndrom; traditionell eng begrenzte Moralauffassungen mit festen Regeln und Unterordnung eines Partners.

Diese vier problematischen, mit großer Wahrscheinlichkeit zu inneren Konflikten führenden Denkmuster zeigten sich bei 10 bis 30% der Befragten (zum Teil stark, zum Teil nur gering ausgeprägt). Aus Gesprächen und Beobachtungen ergeben sich zwei weitere problematische Bereiche, die bei den Einstellungsfragen nicht erfaßt worden waren: Zwangs-Heterosexualität (deshalb Abwertung der Homosexuellen und latente oder offene Gewalt gegen Frauen); Orientierung an den Schönheitsidealen, die durch Massenmedien vermittelt werden (daraus folgt Schablonendarstellung der eigenen Person, *pattern*-Liebe sowie Konsum- und Konkurrenzdenken in sozialen Beziehungen). Als positiv und erfreulich im Sinne einer lustbejahenden humanen und emanzipatorischen Sexualauffassung können folgende Denkmuster gelten, die sich bei der Befragung ebenfalls ergaben: Bejahung genitaler Lust und körperlicher Zärtlichkeit, Autonomie der Regelung von Beziehungen, offene, liebevolle, gewaltvermeidende, angstarme Sexualität.

Zusammenfassend: Durch latente Lernprozesse werden Ideologien vermittelt, Rollenklischees entstehen, und zweifelhafte Normen werden unkritisch übernommen. Das Subjekt – oder besser Opfer – dieser Prägung leidet darunter, hat aber für sich allein keine Möglichkeit, sich aus den sozialen Zwängen zu befreien, weil die (als defizitär bezeichneten) Einstellungen und Verhaltensweisen ihm als „natürliche“ und „normale“ und damit nicht veränderbare erscheinen. Auch die Zunahme dadurch bedingter psychosomatischer Erkrankungen (vgl. GLÜCK 1980) stellt ein Problem unserer Gesellschaftsform dar.

Literatur

- ARENDT, W.: Rechtsgrundlagen und Praxis der Aussperrung in der Bundesrepublik Deutschland und in vergleichbaren westeuropäischen Ländern. Bonn o.J. (1976).
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967.
- BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Wien/München 1957.
- DÖRSCHEL, S. / FISCHER, J.: Eine Untersuchung über die latente Beeinflussung von Massenmedien – speziell Bravo – auf das Kommunikationsverhalten von Kindern und Jugendlichen (unveröff. Staatsexamensarbeit). Düsseldorf/Neuss 1980.
- GEISSLER, E. E.: Analyse des Unterrichts. Bochum 1973.
- GLÜCK, G.: Gesundheitsgefährdung durch sexuelle Sozialisation. Beitrag zum Kongreß „Entwicklung und Gesundheitsgefährdungen von Kindern und Jugendlichen in Familie, Kindergarten und Schule – Möglichkeiten der Prävention“ an der FU Berlin am 20./21. Juni 1980.
- GLÜCK, G.: Inhalt und Atmosphäre der Sexualerziehung in der Hauptschule. Eine Befragung von Schülern in Nordrhein-Westfalen nach ihren Erfahrungen, Vorstellungen und Wünschen. In: KLUGE, N. (Hrsg.): Ergebnisse sexualpädagogischer Forschung. Paderborn 1981.
- HALLER, H.-D. / KAYSER, B.: Lehrer, werde Lerner. Über die Qualifikation für didaktisches Handeln. München 1980.
- HENKE, J.: Zur latenten Sexualerziehung in Schulbüchern. In: KATTMANN, U.: Sexualerziehung in der Schule. (IPN-Arbeitsbericht Nr. 16.) Kiel 1976, S. 139–150.
- HOFMANN, W.: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Ein Beitrag zur Wissenschaftssoziologie. Frankfurt ⁵1971.
- HUECK, A. / NIPPERDEY, H.-C.: Lehrbuch des Arbeitsrechts. Bd. II. Berlin / Frankfurt ⁶1957.
- KALBITZ, R.: Die Arbeitskämpfe in der BRD. Aussperrung und Streik 1948–1968. Diss. Bochum 1972.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KÜNZEL, M.: Latente Lerninhalte in Lehrer/Schüler-Interaktionen. Diss. Göttingen 1977.
- LEHMANN, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Einstellungen von Grund- und Hauptschullehrern zu sozioökonomischen Formationen in der BRD. Neuwied/Berlin 1974.
- LUHMANN, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankfurt 1971, S. 25–100.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Bd. 1. Opladen ³1972.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MARKL, H.: Ökologische Grenzen und evolutionsstrategische Forschung. In: Forschungs-Mitteilungen der DFG (1980), H. 3, I–VIII.
- METZ, A.: „Frau und Liebe“ im deutschen Schlager. Eine Textanalyse (unveröffentl. Staatsexamensarbeit). Düsseldorf/Neuss 1980.
- OERTER, R. / DREHER, E. / DREHER, M.: Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur. München 1977.
- ROLOFF, E.-A.: Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik. Didaktische Beispielanalysen für die Sekundarstufe I. Bd. II. Göttingen 1974.
- SACHER, W.: Schlagererotik und Sexualerziehung. Empirische Befunde und Hilfen für die Unterrichtspraxis. Hannover 1977.
- SCHLIEWERT, H.-J.: „Streik“ als Gegenstand schulischer Arbeit. Diss. Münster 1977.
- SCHNEIDER, F.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Graz/Wien/Köln ²1953.
- SCHULZE, G.: Jugend und politischer Wandel. München 1976.
- SCHULZE, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung. Eine empirische Analyse. München 1977.

- STRASSER, S.: Intentionalismus oder Funktionalismus? In: Z. f. Päd 12 (1966), S. 104–133.
- TREML, A. K.: Zu einer Theorie struktureller Erziehung. Habilitationsschrift Tübingen 1980. (a)
- TREML, A. K. (Hrsg.): Entwicklungspädagogik – Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt 1980. (b)
- ULICH, D.: Stichwort „Schulklasse (Sozialpsychologie)“. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, S. 380–385.
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Schule: Reproduktion der Leistungsideologie. In: päd. extra (1976), H. 10, S. 17–32. (a)
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Kritisches Bewußtsein: Politische Sozialisation von Alltagstheorien über Schule und Gesellschaft. In: FEND, H., et al.: Sozialisationseffekte der Schule. Weinheim 1976, S. 173–282. (b)
- VÄTH-SZUSDZIARA, R.: Subjektive Erfahrung und politisches Bewußtsein von Schülern. In: SCHUCH, H.-W. (Hrsg.): Der subjektive Faktor in der politischen Erziehung. Stuttgart 1978, S. 38–64.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bände. Stuttgart/Bad Cannstatt 1973, 1975.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.